CONEXÕES E CRIAÇÕES – EXPRESSÃO VISUAL NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Connections and Creations - Visual Expression in Project Pedagogy

RAPP, Ulrike Beate
Centro Universitário de Jaguariúna

RESUMO: Na pedagogia de projetos a aprendizagem é impulsionada pela curiosidade dos educandos, o diálogo e a experiência, visando torná-la significativa para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos. A dimensão da experiência é intrinsecamente relacionada com a da expressão, que colabora com a construção de significado, a comunicabilidade e socialização do experienciado, a elaboração do saber da experiência e assim com a essência da formação humana. Numa época em que imagens são transmitidas com crescente facilidade e rapidez e a comunicação visual ganha importância, o trabalho investiga como colocar um foco maior no desenvolvimento da expressão visual no processo educativo e tenciona convergências com a pedagogia de projetos. Para isso, o estudo bibliográfico apoia-se nas práticas da abordagem pedagógica das pré-escolas da cidade italiana Reggio Emília, buscando a compreensão destas na teoria sobre processos criativos discutido por Lev Vigotsky e aponta a possibilidade de potencializar a pedagogia de projetos com a criação de uma cultura visual inovadora.

Palavras chave: Projetos pedagógicos, expressão visual, cultura

Abstract: In project pedagogy, learning is driven by the students' curiosity, dialogue and experience, aiming to make it meaningful to form autonomous, critical and creative personalities. The dimension of experience is intrinsically related to that of expression, which collaborates with the construction of meaning, the communicability and socialization of the experienced, the elaboration of the knowledge of experience and thus with the essence of human formation. At a time when images are transmitted with increasing ease and speed and visual communication gains importance, this work investigates how to put a greater focus on the development of visual expression in the educational process and reflects on convergences with the pedagogy of projects. For this purpose, the bibliographical study is based on the pedagogical approach of the pre-schools in the Italian city of Reggio Emilia, seeking to understand them in the theory about creative processes discussed by Lev Vigotsky and points out the possibility of enhancing the pedagogy of projects with the creation of an innovative visual culture.

Keywords: Pedagogical projects, visual expression, culture

INTRODUÇÃO:

No início do século XXI os processos tecnológicos, tais como a digitalização e globalização, trazem grandes desafios sociais, desemprego e desigualdade social e migração e conflitos culturais. Nesse mundo cada vez mais complexo ressurgem as vozes por uma nova forma de educação que pudesse melhor preparar as gerações futuras para esses desafios são cada vez mais frequentes. Insere-se nesse contexto a proposta da Pedagogia de Projetos como nova forma de ensinar e formar sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Essa proposta coloca um foco maior no aluno com seus interesses e curiosidades, tendo em vista inclusive um maior envolvimento do mesmo com a escola, o que pode abarcar também a integração das dimensões expressivas, que ganham importância. É nesse sentido que o presente trabalho investiga o desenvolvimento na dimensão expressiva visual dentro da pedagogia de projetos. O foco volta-se sobre a questão de que forma essa nova forma de ensino necessita de dispositivos e práticas adicionais, para fazer o potencial dessa dimensão desabrochar e assim contribuir com a promessa de uma aprendizagem contextualizada e significativa, adequada aos novos tempos.

Experimentações no âmbito das artes visuais e um estudo anterior sobre pedagogia de projetos realizadas na iniciação científica[1] suscitaram o interesse de aprofundar o estudo bibliográfico que será apresentado aqui. Destarte tem como pano de fundo um processo de formação mais amplo, vivido intensamente, que inclusive foi tematizado em um trabalho que objetivou integrar a forma de memorial de formação elaborado sobre esse percurso, com o portfólio pedagógico, em busca de uma forma de avaliação mais condizente com a pedagogia e projetos.

A partir de um esboço dos princípios da pedagogia de projetos que toma como conceito-chave da experiência será em seguida relacionada a visão da dimensão expressiva na abordagem da pedagogia desenvolvida nas pré-escolas de Reggio Emília. Como referência teórica será introduzida a visão dos processos criadores desenvolvidos por Lev Vigotsky para tensionar a discussão do processo de evolução da linguagem expressiva visual e a sua importância no processo educativo. Compreendido como criação de cultura, nos diversos

1 A autora participou do programa de iniciação científica nos anos 2015/2016.

momentos educativos, percebe-se a contribuição de tais processos para uma cultura educacional, visual inovadora.

O PROCESSO VIVO DE ENSINAR E APRENDER

As questões da vida real não aparecem no cotidiano e na atuação profissional das pessoas em forma de disciplinas separadas. Para se compreender e elaborar estratégias de ação frente a tais problemas reais como, por exemplo, às mudanças climáticas é preciso colocar em prática uma abordagem interdisciplinar, nesse caso aspectos da química, da biologia, da economia, da sociologia, política etc. Na realidade eles se entrelaçam e interdependem intensamente – essa é a condição que fundamenta a forma projetual, globalizada de ensinar e aprender, que, com efeito, nem é tão nova assim.

A origem histórica da pedagogia de projetos, se data, de fato, na época da segunda Revolução Industrial no início do século XX. Nessa época, que também prometia grandes mudanças socioeconômicas, o primeiro exponente da escola nova, o filósofo e educador estadunidense John Dewey sugeriu essa forma inovador de ensinar e aprender. Partindo de um pensamento pragmático, ele postulou que as temáticas escolhidas no processo educativo precisavam ser problemas, dificuldades e necessidades da vida real; precisavam ser trabalhados juntos por alunos e educadores por meio de pesquisa em uma sequência lógica, partindo da formulação de problemas, para arrolamento de dados, construção de hipóteses, experimentação, avaliação e comunicação. Dewey ressaltou o papel ativo do aluno, e como objetivo a aprendizagem contextualizada e significativa (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998). Tudo isso em contraponto ao funcionamento do ensino tradicional, no qual os papéis de professor e aluno se constroem na relação antagônica, entre um detentor do conhecimento e um recebedor do conhecimento. A pedagogia de projetos, nesse sentido, tem como objetivo transformar essa relação antagônica em uma relação colaborativa, aborda ainda a problemática sobre a origem do conhecimento, ou seja, como é que ele se constrói.

A questão epistemológica continua atual especialmente na educação até hoje, e um dos articuladores que reflete sobre um conceito central nesse contexto da formação humana e também na pedagogia de projetos – inclusive

também já tematizado por John Dewey, a experiência, é o filosofo contemporâneo da educação espanhol Jorge Larrosa. Para construir a compreensão desse conceito, Larrosa começa seu raciocínio constatando que vivemos hoje em uma sociedade da informação ou do conhecimento, na qual com a expansão do acesso à internet, uma multiplicidade de informação está disponível a todo momento em todo lugar. Dado isso, supõe-se como um dos objetivos da educação atualmente a lida com essa avalanche de informação ao qual estamos expostos, ou seja, selecionar e sistematizar a informação significativa em cada momento em relação a cada assunto. Enquanto antes a quantidade de informação apreendida pelo sujeito foi sinônimo de formação, hoje, analogamente, é a capacidade de escolher, ou seja, a qualidade a informação da qual o sujeito se apropria. Todavia, esclarece Larrosa (2002), tudo isso caracteriza o sujeito da informação, que acumula ou seleciona informação, mas isso, na sua visão, não tem nada a ver com a formação humana verdadeira, a qual se relaciona justamente com a experiência.

Para se chegar a compreensão do conceito da experiência ainda é interessante diferenciá-lo de outras dimensões corriqueiramente relacionado a ele; não é possível a experiência genuína no mundo do consumismo e do imediatismo, que trazem consigo os fenômenos da velocidade acelerada e da hiperestimulação por fenômenos transientes; tampouco é possível encontrá-la no mundo do trabalho.

A experiência genuína que se associa a formação humana se distingue desses fenômenos corriqueiros da sociedade contemporânea; ela requer uma postura divergente dessas tendências; requer um sujeito que se expõe aos imponderáveis, ao risco da vida; sendo ela identificada como travessia que envolve perigo, o qual resulta do encontro com o desconhecido, com o outro. (LARROSA, 2002). Se os projetos pedagógicos reivindicam ser enfim uma contribuição significativa para a formação humana, essa dimensão da experiência se torna relevante. É nessa perspectiva que ela constitui um contraponto dialético a um desenrolar de projetos como execução mecânica de um roteiro preestabelecido e traz então esse elemento característico da vida em si para dentro da educação: a viagem com incertezas, em um território um tanto desconhecido. Já que a forma projetual de aprender e ensinar está intrinsecamente relacionada à práticas coletivas, e não somente entre professor

e aluno, a realização efetiva de projetos nos leva ao aspecto do encontro pessoal, o encontro com o outro nessa convivência humana, como mais um elemento básico dos projetos pedagógicos.

O aspecto relacional como constituinte nessa modalidade educacional é ressaltado por diversos autores. Caracterizado como processo de aprendizagem em grupo sobre questões de interesse comuns, envolve o diálogo multilateral, com os colegas, com os professores e com os atores dos contextos sociais relevantes ao tema. Em uma das mais discutidas experiências pedagógicas da atualidade, a das pré-escolas da cidade italiana Reggio Emilia, um grupo pequeno de 2 a 6 crianças é visto como um 'módulo de máxima eficácia comunicativa'. Esse convívio realiza uma pedagogia baseado nas relações na qual

> *"[...] o enfoque está o de reforçar o senso de identidade de cada criança, através de um reconhecimento que vem dos companheiros e adultos, a tal ponto que cada uma sentirá um senso de conforto suficiente e autoconfiança que lhe permita participar das atividades da escola. Deste modo promovemos nas crianças a ampliação das redes de comunicação e de domínio e a apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais. Como resultado, as crianças descobrem co mo a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo. O grupo forma uma entidade especial, ligada por debate e diálogo, que se baseia em seus próprios modos de pensar, de se comunicar e de agir. "* (EDWARDS et al. 1999, p. 79)

Assim a comunicação e o diálogo formam a base do processo pedagógico nos projetos. É o meio pelo qual o indivíduo pode construir sua identidade e autonomia, bem como o sentimento de pertencimento e conforto em um grupo. No entanto, é importante notar que isso só se torna possível por um diálogo que assuma a abertura; assuma que a temática a ser trabalhada surja da realidade vivida pelos envolvidos, da convivência concreta, da curiosidade e dos interesses dos sujeitos; por isso até os objetivos do projeto podem ser modificados de acordo com novos elementos que entrarem no campo de percepção durante o processo ou ainda com interesses e visões dos envolvidos que se revelem ao longo do mesmo. A realização desse diálogo entre alunos e professores requer uma redefinição da sua relação antagônica anteriormente mencionada, ou seja, a superação de diversas visões antigas.

> *"Nesse diálogo é preciso se livrar de um duplo preconceito: por um lado, pode aprender tudo por si mesmo, e por outro, que é um ser receptivo frente à informação apresentada pelo professorado. A função desses como facilitadores se faz aqui evidente, de forma especial a partir de sua capacidade para transformar as referências informativas em matérias de aprendizagem com uma intenção crítica e reflexiva. " (HERNÁNDEZ, F. VENTURA, M. 1998, p. 76)*

É nessa nova relação, ainda que ela seja assimétrica por sua natureza, porém dialógica e colaborativa, que se se constrói a abertura, a qual faz de um projeto mais que um roteiro turístico predeterminado a ser percorrido, e o torna uma verdadeira experiência do encontro com "o outro, desconhecido" com riscos e incertezas a serem superados.

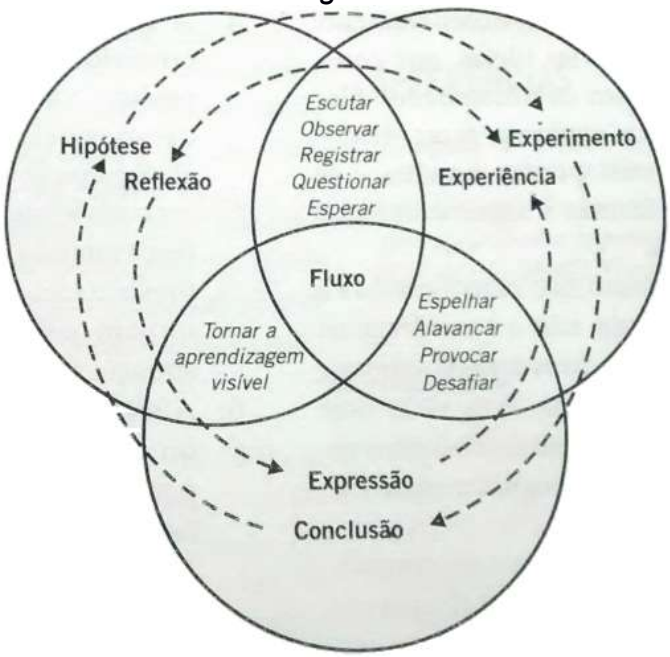
Com base em experiências de projetos dessa qualidade será possível a elaboração do que Jorge Larrosa chama de saber da experiência, ou seja, a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece dentro ou acerca de um projeto. É um saber que se distingue fundamentalmente do conhecimento na concepção da sociedade de informação, objetivo e universal em uma perspectiva utilitarista, instrumental e sobre as coisas que são fora de nós. O saber da experiência diz respeito à mediação entre conhecimento e a vida humana concreta, ao processo da formação da personalidade, do caráter e da sensibilidade de cada um individualmente, que forja a identidade única e se expressa em "[…] uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). " (LARROSA, 2002, p.27).

A integração das dimensões da experiência e da expressão constitui um objetivo no trabalho com projetos na abordagem pedagógica desenvolvida na rede de pré-escolas da cidade norte italiana de Reggio Emilia, desde a sua reconstituição após a segunda guerra mundial, sob a coordenação do educador e pesquisador Loris Malaguzzi. A abordagem *reggiana* se disseminou pelo mundo a partir dos anos 1990 e após diversos anos de prática dentro dessa abordagem os educadores estadunidenses da Escola St. Michael em St Louis, Missouri, sistematizaram um modelo de ciclo de aprendizagem que inclui as duas dimensões da experiência e da expressão.

Uma Síntese Multidimensional

No modelo elaborado pelos educadores em St. Louis, o ciclo de aprendizagem se compõe pelas dimensões cognitivas e afetivas potencialmente envolvido em um projeto. Experiência e expressão constituem momentos do ciclo afetivo/criativo de invenção, que vai da experiência à reflexão e leva a expressão. A dimensão cognitiva é representada como ciclo científico/lógico de investigação, que por sua vez leva da hipótese ao experimento e a conclusão. Esses ciclos se mesclam intensamente e podem se iniciar e evoluir em todas as direções, até simultaneamente. "[...] a dinâmica desses processos geminados se cruza e entremeia, assim como a realidade complexa dos processos mentais de qualquer criança, a qualquer momento. " (GANDINI et al., 2012, p. 211)

Figura



2: Ciclo de Aprendizagem (GANDINI et al., 2012, p. 212)

Deste modo, o modelo tenta dar conta dos processos vivos e reais, multifacetados que podem acontecer no ensinar e aprender aberto e transdisciplinar, muito além do método tradicional de transferência de conhecimentos/informações, ou a execução rígida de etapas predeterminadas com resultado calculado.

Um ponto crucial que inclusive se associa à dimensão relacional da aprendizagem em projetos é a conclusão do ciclo criativo com a expressão; o

momento importante de tornar a aprendizagem visível, objetiva-la, inclusive para sua socialização.

A construção dessa dimensão expressiva pode ser mais bem compreendida com as observações de Lev. S. Vigotsky sobre os processos de criação em geral.

O Processo Criador – uma Construção Social e Cotidiana

A matéria prima da criação encontra-se, na visão de Lev Vigotsky (2009), nas experiências. A fantasia e a imaginação não são vistas, como muitas vezes o senso comum sugere, como dimensões desconectadas da realidade, mas sim ao contrário, enraizadas na experiência própria anterior do sujeito, ou nas experiências dos quais ele se apropria no seu ambiente social. Visto desta forma, a capacidade de criação é concebida como fenômeno socialmente construído, relacionado aos recursos disponíveis no meio, omnipresente e cotidiano, passível a ser desenvolvido por qualquer pessoa. Com base nos processos neurológicos no cérebro, a estrutura do processo criador visto por Vigotsky ocorre da seguinte forma: as experiências se conservam na memória como impressões, porém, estes são oriundos de um todo complexo da experiência, do qual o sujeito desmembra elementos distintos em um processo chamado dissociação. Esses elementos que se conservam na memória, podem então ainda ser modificados, exagerados ou atenuados das suas dimensões naturais, antes de entrarem em um processo de recombinação. A recombinação dependerá de uma motivação ou necessidade interna da pessoa e fará ressurgir espontaneamente a imaginação criadora; essa que dá início ao processo expressivo. A forma como o sujeito manifesta isso depende em fim do conhecimento técnico necessário para a materialização da sua imaginação, ou seja, a produção de uma obra imaterial ou um artefato que possibilita o diálogo com o contexto social (VIGOTSKY, 2009).

Tendo em vista então o fato de que a atividade criadora depende da riqueza da experiência anterior, justifica-se a necessidade pedagógica de ampliar as experiências das crianças; atendendo à expressão visual, isso se refere também ao processo do desenvolvimento da linguagem visual.

Olhar Investigador: do Alfabeto dos Materiais à Linguagem Expressiva

A partir da pergunta como se desenvolve uma linguagem visual expressiva, isto é, a capacidade para a criação visual intencional, surgem conceitos como 'vocabulário pictórico', 'linguagem gráfico-plástica' ou 'linguagem expressiva dos materiais'. Cunha (2012) supõe que elas envolvem de forma análoga a oralidade e a motricidade. A autora recomenda a maior riqueza de experiências visuais e, enquanto explicita como as imagens produzidas pelas crianças de um ano e meio até sete anos se manifestam, de acordo com estágios sensório-motor, simbólico e concreto, considera que gradativamente surge a linguagem gráfico-plástica.

Em contraponto a isso, Giovanni Piazza, atelierista[2] de longa experiência nas escolas de Reggio Emilia, não acredita que aquilo o que chama de linguagem expressiva dos materiais surge espontaneamente em encontros fortuitos, ocasionais das crianças com materiais diversos. Piazza, citado por Gandini (2012), descreve o processo real observado da seguinte forma:

> *"É somente quando as crianças têm um nível suficiente de familiaridade que elas descobrem como cada material tem qualidades alfabéticas. Mais adiante eles descobrem que esse alfabeto interno compartilha qualidades com outros materiais e é contaminado por eles.* " (GANDINI et al, 2012, p. 154)

O desenvolvimento de uma linguagem baseada nos materiais é, para o atelierista Piazza, um projeto pedagógico à parte que chama de 'normalidade rica', no qual as crianças experimentam brincando no seu cotidiano com uma variedade de materiais acompanhado pelo atelierista inclusive com proposições desafiadoras. O surgimento da linguagem passa necessariamente pela construção do seu alfabeto,

> *" [...] que provavelmente pode ser melhor descrito como a combinação das características de um determinado material, justamente com a relação que surge na interação entre a criança e o material. É durante a construção dessa relação que as possibilidades de modificação, transformação e estruturação do material se apresentam, de modo que o material transformado pode se tornar o*

2 "Atelierista: pessoa com formação em artes visuais, que trabalha em íntima cooperação com os professores para fornecer e organizar uma ampla variedade de materiais e ferramentas no ateliê e pela escola, de maneira a evocar e observar os processos criativos e de aprendizagem das crianças. O atelierista ajuda os professores com os pensamentos e desenhos necessários para comunicar efetivamente por meio da documentação. " (GANDINI et al, 2012, p. 217)

> *meio para a expressão que comunica os pensamentos e sentimentos da criança. Em uma situação que proporcione comunicação, como em nossas pré-escolas, onde a educação se baseia em relações, transformando um material para comunicar (papel, tinta argila, etc.) estruturamos uma linguagem, cada linguagem tem o seu sistema comunicativo.* " (GANDINI et al, 2012, p. 28)

Ao nível prático, o atelierista junto à equipe pedagógica cria um portfólio de cada criança, com materiais e instrumentos usados, observações, imagens, fotografias e construções tridimensionais; periodicamente é feita a revisão desse portfólio junto com a criança para revisitar a experiência e assim descobrirem juntos novas possibilidades e interpretações. É nessa revisão dialógica que constitui-se a qualidade e completa-se a experiência, procurando novos significados, enquanto narra e refaz as narrativas. É nessa reflexão que se torna consciente a maneira única e concreta do fazer e perceber, que um saber da experiência pode ser elaborado; o olhar focado nos processos de criação, desta forma também corresponde a teoria exposta por L. Vigotsky, no sentido que nele se evidencia dissociações, modificações e recombinações de elementos específicos da experiência criadora visual, constituindo assim uma condição essencial para a posterior criação intencional na linguagem visual.

A recomendação de Cunha (2012), já exposta, de observar junto às crianças suas produções ao longo do tempo para que entendam a sua evolução (na passagem por certos estágios), não parece suficiente e nem adequada no contexto de uma pedagogia que quer criar espaço para este saber da experiência, para a singularidade de ser, viver e se expressar, postulados por Larrosa (2002).

No empenho de criar esse espaço para a singularidade do ser, um novo olhar sobre as produções visuais das crianças explicitado por Gobbi (2007) complementa as práticas *reggianas*. Inspirada em ideias e contribuições de artistas, arquitetos e outros que se envolveram com as criações infantis, Gobbi compreende as marcas individuais das crianças como a expressão visual genuína dos seus processos de exploração e aprendizagem desenvolvido no ato do brincar.

Essa perspectiva contribui com a superação do olhar etapista que individualiza e descontextualiza o fazer e o crescimento das crianças; ela abandona o referencial de um desenvolvimento linear, padronizado, universal,

para construir outros modos de ver; modos que permitam observar e inclusive aprender melhor com as crianças, suas singularidades e multiplicidades de expressão. Para concretizar essa visão Stacchioly citado por Gobbi, considera “os desenhos [das crianças] como metáforas visuais que revelam a capacidade das crianças de projetar, coligar dispositivos entre categorias diversas. ” (GOBBI, 2007, p.129). Nesta perspectiva, até as crianças pequenininhas são vistas como capazes de experiências profundas e de expressão criadora, enquanto ela experimenta, explora, e inventa com materiais e em situações diversas; interage, imagina, sonha e cria uma base rica para narrativas, diálogo e reflexão.

Com efeito, esse olhar favorece o desenvolvimento da linguagem visual expressiva a partir da experimentação com materiais, criação do portfólio pessoal no qual são documentados os processos para o desenvolvimento do alfabeto desses materiais e a reflexão acerca deles, tendo em vista a criação visual intencional; e tudo isso pode ser visto também como ponto de partir para uma inovadora cultura visual nos espaços escolares.

AS VISUALIDADES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS - UMA CULTURA INOVADORA NA ESCOLA

As visualidades se configuram cada vez como mais importantes nessa era das imagens que vivemos com a multiplicação das possibilidades de transmissão visual na internet e nas redes sociais.

No entanto, trata se muitas vezes, e provavelmente não somente, nos ambientes escolares de uma visualidade estereotipado, marcado por reproduções midiáticas, conforme relata Cunha (2009):

> *“Na maioria das escolas infantis, independentemente da formação dos professores, da proposta pedagógica das escolas, das características socioeconômicas das comunidades, nas quais elas se inserem, e da própria configuração do espaço arquitetônico, as ambiências das salas de aula são muito “semelhantes”: Os elementos visuais se repetem, se multiplicam como se houvesse uma matriz geradora de ambiências para a Educação Infantil. Personagens de histórias e filmes infantis predominam nas salas, nesses ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ainda sem ou com poucas palavras, ocupam o espaço físico e o espaço do imaginário. As marcas individuais das crianças, nesse ambiente são quase inexistentes. ”* (CUNHA, 2009, p. 28)

As figuras representadas nas produções midiáticas são carregadas de significados e dizeres e a sua dominância estabelece modelos de como ser e agir; elas são identificadas com valores, posturas e comportamento: Branca de Neve, Barbie e Garfield, reforçam estereótipos binários sobre o que é ser feio/bonito, bom/mal, pobre/rico etc. Ademais o repertório de significados encontra-se pré-fixado e quase não deixa espaços para outras leituras elaboradas pelas próprias crianças. Tudo isso afirma um discurso visual dominante, que pressupõe que outros pontos de vista e saberes sejam menos relevantes; em consequência impossibilita a singularidade dos sujeitos e a criação própria da cultura da infância.

Em contraste a essa situação opera-se com a exposição das marcas e produções autênticas das crianças uma transformação do espaço anônimo escolar em um lugar com identidade, histórias e conexões; um lugar de inspiração e estética porque é apropriada pelos sujeitos que nele convivem.

Da visibilidade às expressões visuais genuínas das crianças significa valorizar as suas explorações e imbricados processos de aprendizagem.

> *"[...] é desvelar, aqui, por meio do fazer pictórico, um pensamento intuitivo e totalmente aberto à novidade, curioso e intrépido, caracterizado pelo intenso entrelaçamento entre o afetivo e o cognitivo. Pensamento, simultaneamente, de artista e de cientista que, no enfrentamento com o mundo, foge do óbvio e se espanta com o que vê. "* (RICHTER, 2012, p. 62)

Podemos compreender assim o fazer pictórico das crianças desde cedo como expressão multidimensional da sua curiosidade pelo mundo e pela vida; da motivação intrínseca, a qual também representa a força motriz na pedagogia de projetos.

Um ambiente que abarca essas metáforas visuais e em outro momento da trajetória dos educandos artefatos, fotografias e outros objetos que documentam os processos educacionais por eles vivenciados, pode criar estímulos para o surgimento e desenvolvimento de novos projetos significativas, e possibilitar a autonomia das crianças. (BARBOSA e HORN, 2008). Quanto mais a linguagem visual expressiva será desenvolvida, os artefatos podem inclusive desencadear um diálogo sobre a experiência que ocorreu nos projetos; um diálogo multilateral entre a visualidade e os olhares diversos sobre ela

constitui se assim, como significação do processo vivido, ou seja, como saber da experiência. Enfim, os artefatos representam, falando com Lev Vigotsky, a materialização da imaginação, que os qualifica para retornar ao diálogo com o contexto social, completando assim o ciclo criador.

Nos ambientes que acolhem esses processos, desde o desenvolvimento da linguagem expressiva visual até a exposição das produções criadas dentro dos projetos pedagógicos, desvelam assim também o processo de criação de cultura visual autêntica, muito além da reprodução das visualidades e narrativas midiáticas. A materialidade visual, nessa perspectiva, representa uma unidade discursiva aberta à construção de significados pelos indivíduos e grupos envolvidos, porque imagens são 'narrativas visuais'; elas contam as suas histórias sobre os projetos empreendidos e constroem assim, em diálogo com o mundo, nossas maneiras de ver, compreender e sentir o mundo e a nós mesmos (HERNÁNDEZ, 2007). A visualidade produzida no contexto da modalidade de projetos pedagógicos descrito nesse artigo, se torna assim um dispositivo potente na criação cultural inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da linguagem visual que passa pela construção do alfabeto dos materiais, a documentação nos portfólios e a reflexão dialógica, acompanhado pelo olhar investigador representa um processo genuíno de criação no qual se evidencia o seu caráter social. Projetos pedagógicos também são marcados por uma construção aberta no diálogo entre educador e educandos tendo a trajetória e resultado como singularidades criadas pelas envolvidos dentro dos processos das suas construções identitárias. Já por esse motivo é perceptível a convergência entre as duas temáticas e mais que provável um efeito potencializador; de fato trata-se de processos criadores em níveis distintos: no caso da linguagem visual com materialidades e no caso dos processos dos projetos pedagógicos a nível de interação humana. Nos dois casos é na reflexão dialógica que se cria significados, em narrativas, sejam visuais ou verbais, abre-se um espaço amplo de possibilidades de criação. Assim, o trabalho com visualidades conduzidos nos termos apresentados, integrados com a pedagogia de projetos sobre temáticas significativas para os

educandos, comunicados em múltiplas linguagens com contextos sociais mais amplos, engendra experiências formativas que oportunizam a autonomia crítica pela reflexão e dialogicidade de sujeitos criativos em uma cultura educacional inovadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Souza M. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre Artmed 2008

CUNHA, VIEIRA da, Susana R. **As Imagens na Educação Infantil: Uma Abordagem a partir da Cultura Visual**. Zero-a-Seis (Florianópolis), v. 1, p. 26-42, 2009.

_____, **A Importância das Artes na Infância**, em CUNHA, VIEIRA da, Susana R. (Org.), As Artes no Universo Infantil. Editora Mediação, 2012.

EDWARDS, Carolyn e GANDINI, Lella e FORMAN George (orgs.). **As Cem Linguagens das Crianças, uma Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

GOBBI, Marcia Aparecida. **O Fascínio Indiscreto: Crianças Pequenininhas e a Criação de Desenhos**, em GOULART, Ana Lúcia de Faria e MELLO, Suely Amaral, Territórios da Infância - Linguagens, Tempos e Relações para uma Pedagogia para as Crianças Pequenas. p. 119-136, Junqueira&Marin Editores, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma Nova Narrativa Educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M., **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio.** Porto Alegre, Artmed 1998.

GANDINI, Lella, HILL, Lynn, CADWELL, Louise, SCHWALL, Charles. **O Papel do Ateliê na Educação Infantil. A Inspiração de Reggio Emilia.** Editora Penso, 2012.

LARROSA, Jorge, **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência.** Revista Brasileira de Educação, No 19, 2002.

RICHTER, Sandra R. Simonis. **Crianças Pintando: Experiência Lúdica com as Cores**, em CUNHA, VIEIRA da, Susana R. (Org.), As Artes no Universo Infantil. Editora Mediação, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Agradecimentos

Agradeço a Profª Eliana Aparecida Pires da Costa, por seu incentivo às experimentações com materiais, tintas e pincéis e suportes inconvencionais e em contextos diversos, estas experiências concretas prazerosas e

surpreendentes que formaram a base vivencial deste trabalho. Agradeço pela liberdade e incentivo à criatividade no desenvolver da pesquisa bibliográfica e da representação de todo processo, por acompanhar meu entusiasmo e pelas orientações nas leituras em especial sobre a Sociologia da Infância.

Agradeço imensamente a todas as pessoas da Comunidade Vila Yamaguishi em Jaguariúna-SP por oportunizarem as condições essenciais para realização desse trabalho.

Agradeço também as Profas Adriane Pelissoni, Daniela Gobbo Donadon e Roseli Coutinho Nunes pelo feedback e pelas conversas que contribuíram para a finalização do trabalho.

Sobre a Autora

Ulrike B. Rapp

Pedagoga, graduada pelo Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ) 2018

e-mail. ulrikebrapp@gmail.com